

Bremer, Rainer; Gruschka, Andreas

Not und Spiele - Brot und Spiele

Pädagogische Korrespondenz (1997) 19, S. 5-15



Quellenangabe/ Reference:

Bremer, Rainer; Gruschka, Andreas: Not und Spiele - Brot und Spiele - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1997) 19, S. 5-15 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85456 - DOI: 10.25656/01:8545

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85456>

<https://doi.org/10.25656/01:8545>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DAS AKTUELLE THEMA I

- 5 *Rainer Bremer / Andreas Gruschka*
Not und Spiele – Brot und Spiele

ÜBER EXEMPLARISCHE NEUERSCHEINUNGEN

- 16 *Martin Heinrich*
Alltägliches, Allzualtägliches
Über das Buch: Lehreralltag –
Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit

DAS AKTUELLE THEMA II

- 25 *Oskar Klemmert*
Von der Selbsthilfe zum »Experten aus Betroffenheit«
Ein neuer Weg der Professionalisierung?

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

- 34 *Andreas Gruschka*
Wie lernt man, kalt zu werden?
Von den Konflikten auf dem Weg zum guten
und schlechten Menschen (Teil 2)

AUS DEN MEDIEN I

- 60 *Michael Tischer*
Zwecklos

DAS GESPRÄCH

- 62 Adornos Pädagogik
Ein Gespräch mit Rudolf zur Lippe

AUS DER FREMDE

- 86 *Karl-Heinz Dammer*
Ora et Labora
Scientology und der Geist des Kapitalismus

AUS DEN MEDIEN II

- 91 *Michael Tischer*
Re-Visionen

INHALT

VERMISCHTES

- 93 *Christoph Türcke*
Spaß
- 94 *Michael Tischer*
Lernen macht Spaß!
- 95 *Karl-Heinz Dammer*
Schöner sehen mit Hundertwasser

Rainer Bremer / Andreas Gruschka

Not und Spiele – Brot und Spiele

Non, si male nunc, et olim sic erit

I

Hans Traxler verdanken wir einige der treffendsten Karikaturen des pädagogischen Betriebes. Nahezu klassisch wurde die zur Ideologie der Chancengleichheit: Ein Sperling, ein Schimpanse, ein Marabu, ein Elefant, ein Goldfisch (im Glas), ein Seelöwe und ein Spitz treten in einer Linie an. Der den Lehrer spielende Mensch erteilt ihnen den Auftrag: »Zum Ziele einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!«

Eine der jüngsten Auftragsarbeiten Traxlers für die GEW, das Titelbild ihrer Zeitschrift »Erziehung und Wissenschaft«, liefert augenscheinlich eine Illustration zur Publikation der Rau-Kommission. Man weiß nicht recht, soll man über das »Haus des Lernens« schmunzeln, sich ärgern, sich wundern, daß auf diese Weise das ambitionierte Projekt verballhornt wird, oder soll man im Gegenteil der GEW zu diesem Akt der Selbstkritik gratulieren?

Traxler scheint mit den möglichen Interpretationen seiner Karikatur zu spielen, indem er den Betrachter im Ungewissen darüber läßt, ob das Bild wohlwollend humoristisch oder bissig satirisch gemeint ist. Er legt ein Sammelsurium von Episoden vor, mit jeder übersetzt er einen in der Rau-Denkschrift formulierten Gedanken in seine Bildersprache. In jenem Buch geht es im reformpädagogischen Hauptkapitel IV.1 (vor allem dieses soll im folgenden behandelt werden, weil es die Rezeption des Werkes beherrscht) u. a. um: »Schule als Lern- und Lebensraum, fachliches und überfachliches Lernen, Internationalisierung der Bildung, Koedukation als Gestaltungsprinzip, Lernen in der Informationsgesellschaft, Gestaltungsfreiraum der Schulen«. Traxler hat den Text studiert. Seine zeichnerische Umsetzung des Programms zeigt ein Haus, in dem und um das herum es wild, bunt und offen zugeht: Pippi Langstrumpf zeigt einem Neonazi, was eine Zündkerze ist. Ein Typ wie Wolf Vostell spielt mit Schülern des 9. Jahrgangs Billard. Marc Kevin Computer (Klasse 9) zeigt dem überalterten Kollegium, wie das Internet funktioniert. Studienrat Glatze wird im Portraitkurs gemalt, als befände man sich in der Akademie der Künste. Mädchen boxen auf dem Schuldach, ein Leningrad-Cowboy steht im Wind, eine Schildkröte mit Freigang bewegt sich auf eine Karotte zu, ein Beefeater erzählt von der Geschichte Englands, Bäume wachsen aus dem Bistro, Alt und Jung vergnügen sich lustvoll beim Tai Chi.

Traxler ist Karikaturist, seine genretypischen Überzeichnungen folgen selten der Absicht, das Gezeichnete lediglich liebevoll zu ironisieren und damit letztlich zu

affirmieren. Näher läge die Deutung, daß die »putzigen« Szenen in ihrer Zusammenschau kenntlich machen sollen, was sich im Gutachten zum »Haus des Lernens« als Programmrhetorik der neuen Reformpädagogik verbirgt: die Befreiung der Unterichtsanstalt zum Kreativhaus. Sollte das die Botschaft an die GEW und an ihre Mitgliedschaft gewesen sein?



Das wäre nicht nur satirisch, sondern bereits subversiv gegenüber dem Auftraggeber. Wir möchten vermuten, daß man in Frankfurt in Traxlers Werk wohl eher diese liebevolle, mit Sympathie für das Anliegen des »Haus des Lernens« gezeichnete Übertreibung begrüßt hat. Denn die GEW ist von den Chancen und der Notwendigkeit der

Reformkonzeption überzeugt. Sie scheint mit Herz bei der Reformsache zu sein, propagiert sie überall und ganz so, als ginge es mit ihr nun ums Ganze: Erlebte man etwa den bildungspolitischen Sprecher der GEW während einer Präsentation des Konzepts im Düsseldorfer Landtag, so drängte sich der Eindruck auf, dieser spreche das gewerkschaftliche Wort zum »Haus des Lernens« und setze es bereits um: mit einer Synthese aus Talkmaster und Zirkusdirektor. Für den Landes- und den Bundesvorsitzenden erscheint die Rau-Denkschrift als die vorläufig letzte Chance zu einer großen Reform, die allein von innen forciert werden könne, denn kostenträchtige, administrativ eingeleitete Strukturreformen wird es nicht mehr geben – jedenfalls nicht zu Lebzeiten der Funktionäre. Man denkt in der GEW wohl: Diese Schrift schafft noch Öffentlichkeit für die Diskussion um die Reform der Schule.

Bedeutet das, daß Traxlers Illustration die wahren Absichten der Gewerkschaft kenntlich macht? Das wäre nun wahrlich eine eigenartige Vorstellung, denn die Zeichnung ist doch wohl eher eine Karikatur. Sie nimmt despektierlich die schönen Worte aus dem Buch »Haus des Lernens« aufs Korn. Das dürfte der GEW in ihrer Reformeuphorie entgangen sein. Die netten Bildchen sind trivialisierende Übertreibungen des Reformkonzepts, aber im Kern seines Anspruchs doch dessen witzig verdichtete Wiedergabe.

Vielleicht wollte der Bildredakteur seinem Verband ein Kuckucksei ins Nest legen? Daß dieses freilich lustvoll ausgebrütet wurde, offenbart die geheime Sehnsucht der GEW bzw. ihre nostalgisch gefärbte Sympathie für die Anarchie einer »freien Schule«. Die von den starren Verhältnissen objektiv aufgenötigte Frustration verleitet dazu, sich mit schönen Gedanken in einen Zustand hineinzusetzen, in dem sich alles Bedrückende in spielerisches Treiben auflöst. Traxler zeichnet sowohl den Zustand einer befreiten Schule als auch den einer Befreiung von Schule. So endlich hätte das Leiden an ihr ein Ende. Traxler bedient diese Phantasie, und das ist vielleicht der Grund, warum man bei der Redaktionssitzung das subversive Moment der Karikatur nicht zur Kenntnis nehmen mochte.

Aber eine so lustvoll gewordene Gewerkschaft muß auch wieder realistisch werden können. In Traxlers Haus hätte sie nichts mehr zu suchen. Deswegen kommt es darauf an, die Vision in normale Gewerkschaftspolitik zu transformieren. Die aber hat es zugleich mit staatlich verordneten Grausamkeiten zu tun, dem realen Kontrastprogramm zum »Haus des Lernens«. Mit Traxlers Bebilderung soll wohl gegen die grassierende Freudlosigkeit des Schulgeschäfts eine Hoffnung auf den neuen, dank Raus Kommission politisch geförderten »Spaß an Schule« gestiftet werden. Wie paßt diese Ermutigung aber zur Drohung im gleichen Organ, das da auffordert: Die Kollegen sollten massenhaft zur Demo erscheinen, denn ihr Dienstherr wolle ihnen das »Fell über die Ohren ziehen«, mit Mehrarbeit für weniger Geld?

II

Der Mut, dennoch auf die innere Reform zu setzen, wächst aus der Verzweiflung, an der Tarifffront bis auf weiteres nur Niederlagen einstecken zu können. Gegen das darob aufkeimende Ohnmachtsgefühl hilft nun die Beobachtung, daß einige der wirtschaftlich Mächtigen in diesem Land ihre bildungspolitischen Neigungen auch auf die

Staatsschule ausdehnen wollen. Bertelsmann mit Herrn Mohn, die Deutsche Bank in der Person des Vorstandsvorsitzenden waren bislang bekannt als Förderer der privaten anthroposophischen Werke in Witten-Herdecke. Es gelang dem Ministerpräsidenten des Landes NRW, diese Ressourcen zur Legitimation einer Reform der Staatsschule zu nutzen. So saßen nun Reinhard Mohn und Hilmar Kopper in Raus Kommission und demonstrierten nach außen, daß das »Haus des Lernens« nicht wieder bloß eine neue sozialdemokratische Verschleiерungsstrategie der eigentlich weiter betriebenen Kulturrevolution darstellt. Beide Herren hatten wohl anderes im Sinn als Hans Traxler. Ihnen geht es neben der Verlebendigung der Schule in ihren Lernformen um die ihrer Organisation: »Größtmögliche Freiheit – größtmögliche Verantwortung« (R. Mohn).

Das nun wird als die endlich gefundene Einheit des Interesses von Reformern und Modernisierern dargestellt, des Interesses der Pädagogik an der relativen Autonomie gegenüber den Funktionalisierungszumutungen der Gesellschaft und dem Interesse der Wirtschaft an motivierter und qualifizierter Arbeitskraft. Daß die zur Mitarbeit eingeladenen Wirtschaftskapitäne es ernst meinen mit ihrem Engagement, machte jüngst Herr Mohn deutlich, indem er seine Bertelsmann-Stiftung als Task-force einsetzte. Diese berbt die Robert Bosch-Stiftung, sie schrieb einen Sonderpreis »Innovative Schulen« aus.

In der Sommernummer von »Erziehung und Wissenschaft« tritt denn Mohn folgerichtig als Leitartikler auf und verkündet, daß »innerhalb weniger Wochen ... mehr als 300 Schulleiterinnen und Schulleiter den Weg ihrer Schule zu einer lernenden Organisation« dokumentiert hätten. Da hätten wir doch schon die Architekten für das »Haus des Lernens«.

»Gute Schulen haben offensichtlich eines gemeinsam: Sie beschreiten nicht nur den »Dienstweg«, sondern beginnen mit der Lösung der drängendsten Fragen, bevor ein Erlaß, eine Verordnung, ein Gesetz sie dazu auffordert. Sie öffnen sich den Anforderungen, die Kinder und Jugendliche, aber auch die Gesellschaft an die Institution Schule stellen. Sie geben Kindern und Jugendlichen die Chance, Selbstvertrauen und Selbständigkeit, Gemeinschaftsfähigkeit und Verantwortung zu entwickeln. Sie bauen gemeinsam mit den Eltern und anderen schulischen Partnern am Haus des Lernens und verankern die Schule in ihrem gesellschaftlichen Umfeld.«

Am Ende verpulvert der Leitartikler mehr Pathos, als heute von den Funktionären noch zu vernehmen ist: »Mein Appell an die Verantwortlichen in den Schulen: Nutzen Sie Ihre Chancen. Vernetzen Sie Ihre Erfahrungen. Suchen Sie auch unter schwierigen Bedingungen neue Wege. Halten Sie die Entwicklung nicht auf. Gewähren Sie den Schulen größere Gestaltungsfreiräume und mehr Eigenverantwortung.« Adressat des letzten Teils des Appells ist die Obrigkeit, so wie der Marquis in Schillers Don Carlos mit Feuer vom König fordert: »Geben sie Gedankenfreiheit«.

Daß Mohn Schulautonomie gegen den staatlichen Regelungszwang, private Initiative gegen die staatliche Omnipotenz setzt, ist verständlich. In der Organisation staatlich alimentierter »Bildungsarbeiter« (so der Titel eines GEW-Buches) ist das alles andere als eine Beschlußlage. Viele fürchten sich bereits jetzt vor der materiellen Unsicherheit, die die private Verfügung über das Produktionsmittel Schule mit sich bringen könnte. Die chronisch verhinderte und geforderte Chancengleichheit ihrer Klientel sehen sie doch lieber beim Staat aufgehoben, der einmal mit der Gießkanne Wohltaten austeilte und nun alle peiniget.

Mohns Engagement für die GEW wie dasjenige der Gewerkschaft für die Ziele des Unternehmers ist denn auch umstritten. So manche KollegInnen fragen sich, ob die Mohn-Fraktion die Wunden heilen könne, die die Rau-Fraktion geschlagen habe und noch weiter schlagen werde, zumal wenn beide gemeinsam auftreten. Gegen diese Stimmung wird die Chance einer tragfähigen Koalition von fortschrittlich gesonnener Wirtschaft und »Fortschrittsgewerkschaft« beschworen. Für die innere Reform, für das, was Pädagogen dabei leisten können, steht Traxlers Bild einer verspielten Schule; für die gesellschaftliche Funktion steht die Orientierung der Schule am Leitbild eines attraktiven Dienstleistungsunternehmens. Die einen sorgen für den Spaß, das produktive Arbeitsklima, die anderen für das so dringend benötigte Zubrot. Gegen die innergewerkschaftlichen Bedenken trägt Mohn von der überwältigenden Zustimmung der Basis. Die nämlich baut auf die Hoffnung, für vorbildlichen Spaß und attraktive Dienstleistungen ausgezeichnet zu werden. Schon nach wenigen Wochen haben sich mehr als 300 Schulen gemeldet, weil sie sich – ähnlich wagemutig wie Arbeitslose heute auf der Suche nach einem Job – um einen Teil der Preissumme bewerben wollten.

III

Seit dem Wettbewerb wissen wir, daß kein wirklicher Anlaß zur Besorgnis besteht. Die Schule weist sich als »lernendes Dienstleistungsunternehmen« durch moderate Reformpädagogik aus, nicht durch:

- das Einreichen von Briefing-Texten für die Fachleiter, besonders gelungenen Flipcharts, Meeting-Protokollen und Memos von einer Schulkonferenz,
- Modelle für eine lean-administration vom Hausmeister bis zum Schulsekretariat,
- die erfolgreiche Durchführung von Quality-management im Mathematikunterricht und just-in-time Englisch-Kenntnissen für den fremdsprachlichen Physiktext usw.

Als aussichtsreicher erwies es sich dagegen, Belege für die bunte Lebendigkeit der Schule durch Arbeitsformen zu liefern, die am besten nichts mehr mit dem schlechten Image von Schule als Unterrichtsanstalt zu tun haben.

Das muß schon deshalb in schiere Ideologie umschlagen, weil die so ins Werk gesetzte Modernisierungskampagne all das am Ende unberührt läßt, was in der alten Reformperspektive angestrebt und dennoch weitgehend verfehlt wurde: Bildung für alle durch äußere und innere Reform! So wie das Kostendenken häufig auf Kosten des Denkens über Reform und Modernisierung geht, bedeutet auch die Lust an der farbenfrohen Aktivität die Nötigung, nicht mehr in verbindlicher Weise von Bildungsansprüchen zu sprechen.

Modern ist an den Ergebnissen dieser Kampagne allein der Zwang der Schulen, im Wettbewerb Marketingkompetenz zu erwerben. Das aber macht strategisch nur Sinn, wenn die Beteiligung der Schule so ausfällt, daß nicht sie selbst sich verändern muß, sondern allein ihr Image, und sie zukünftig deswegen unterstützt wird. Die Basis hat zum Teil längst gelernt, daß sie zunehmend auf die Unterstützung von außen angewiesen sein wird, eben auch pekuniär. Sie glaubt an die Chance, die Hilfe tatsächlich zu erhalten, wenn sie zeigt, daß sie das »Haus des Lernens« in seiner Buntheit bereits praktiziert. Nach Lage der Dinge wird nur gewinnen, wer früh »am Start ist«, also nur die

Minderheit. In der Konsequenz dieser Marktstrategie wirbt Schule besser nicht für sich als Schule, sondern mit ihrem Gegenteil, dem Freizeitvergnügen. In dieses Konzept paßt nicht die Demonstration des etwas besseren traditionellen, für viele allemal mit Frustrationserfahrungen verknüpften Mathematikunterrichts. Besser für den Haushalt und die Lokalpresse ist schon das Interview mit einem als Einstein verkleideten Werbeträger der Adam Opel AG im Informatikkurs. Wenn der traditionelle Unterricht schon nicht abgeschafft werden kann, dann sollte er so dargestellt werden, als sei er übersetzbar in Sport, Spiel, Spannung. »Don't worry, be happy: Hier lernst du, ohne arbeiten zu müssen.« Zu dieser Werbeidee passen die lachenden, sozial wohlgeratenen, eigentätigen und verantwortungsvollen Kinder, wie sie die Zeichnung von Traxler zeigt.

Wie weit es die Basis dabei bislang gebracht hat, zeigt in derselben Heftnummer der Zeitschrift »Erziehung und Wissenschaft« eine Gesamtschule in Saarbrücken. Sie berichtet zu ihrem Beitrag zur »Initiative Bildung«, der GEW-Hausmarke für das »Haus des Lernens«. Ein ausgebildeter Lehrer ohne Anstellung hat nach vielen beruflichen Umwegen gemerkt, wie man die eigene Not und das Bedürfnis nach Spielen koppeln kann: Er gründete für die Schule einen ambulanten Schulzirkus, mit durchschlagendem Erfolg: »Bei zirka 50 Auftritten pro Jahr kommen schon 12000 bis 16000 Mark zusammen.« »Alles, einfach alles, bedeutet den Kindern ihre Zirkusschule.« Der Zirkus ist das engagierte und diszipliniert betriebene Werk der Kinder. Sie verpflichten sich in Paragraph 1 des Vertrages mit dem Zirkus dazu, »ein Jahr regelmäßig zu trainieren und an neuen Vorführungen kreativ mitzuarbeiten«. Der Lohn ist »leben« und eine »tolle Gemeinschaft«, aber in diesen Genuß kommt nur, wer Vorleistungen erbringt: »Nur einer hat in Französisch eine Fünf, ansonsten stehen alle gut da. ›Schule muß stimmen‹, sagt eine Mutter, ›sonst gibt es keine Freistellung für die Fahrten und die Auftritte‹. Bis jetzt hat dieser Ansporn gewirkt.«

Das Beispiel ist wirklich eines für jene Koalition von Reformern und Modernisierern: Spiele werden (wie für die PKW-Händler die Abendessen mit den Vorstandsmitgliedern der Company) zum Incentive der Schüler für die erfolgreiche Beteiligung am Unterricht. Im Endeffekt dienen sie sogar zu seiner Rationalisierung, denn die so motivierten Kinder lernen mit weniger Unterstützung schneller. Zusätzlich bringen sie einen Zirkusdirektor ins Brot, das seine Not beseitigt, und mittelbar profitiert auch die Schule, die sich mit dem Projekt bei Bertelsmann um Förderung bewerben kann.

Der Ansatz dieser Schule wird den Stifter froh stimmen, zeigt er doch anschaulich, was Traxlers Zeichnung nicht demonstrierte: die Verbindung von Brot, Spielen und Modernisierung. Der Zirkusdirektor resümierte seinen Erfolg ganz im Sinne der Jury und mit professionellem Gespür für den Zauber der Dialektik: »Solche Projekte verändern Schule nicht, aber sie machen Schule anders.«

Brot gegen die Not wird es zukünftig also nur für Spiele geben. Die staatliche Finanzierung reicht aus den handfesten Gründen nicht mehr, die die steuersparende und arbeitsplatzabbauende Elite der Wirtschaft herbeigeführt hat. Bei manchen von ihnen rührt sich etwas: ein Gefühl für die eigene Verantwortung, ein schlechtes Gewissen? Da das ganze Geld nun bei ihnen versammelt ist, signalisieren sie die gütige Bereitschaft, von den Millionen etwas für gute, öffentliche Zwecke abzutreten. Freilich hat auch das seinen Preis: Das am Mangel darbenende Bildungssystem muß die Einschränkung seiner Mittel zukünftig als Selbstverwaltungsaufgabe ausgeben. Die

Schulen sollen das Sponsoring als die große Chance feiern. Gesponsert wird freilich bis aufs weitere nicht die dritte Stunde Englisch, die der Staat streicht, sondern der Bühnenboden für den Zirkus. Die für die Schule ersatzweise engagierten Eltern können wohl nicht den Mathematik-Unterricht optimieren, unter dem ihre Kinder leiden, aber sie werden etwa Übermittagbetreuung durchführen, dort u.a. die Kinder mit Fertigkost füttern, damit diese schnell zum Training für den Zirkus kommen. Das dürfte gefördert werden.

Und die lieben Kleinen selbst? Sie fühlen sich unheimlich wohl, eben weil statt der dritten Stunde Englisch und der Mathenachhilfe Zirkus oder der Chaos-Computer-Club und Alträderrecycling angesagt sind. Auf diese Weise vermögen es die Spiele, die Not des normalen Schulbetriebs etwas zu lindern.

IV

Die Opposition gegen diese Konzeption erfolgt an der Basis der reformresistenten Schulen durch die altbewährte Strategie des Ignorierens und Aussitzens. Man hat so viele Reformwellen überlebt, diese wird man auch noch schadlos überstehen. In der erziehungswissenschaftlichen Publizistik findet bislang eine Auseinandersetzung über das »Haus des Lernens« nicht statt. Dafür sorgt schon die Loyalität gegenüber den Kolleginnen und Kollegen, die an dem Werk mitgearbeitet haben. So bleibt es einmal mehr der unheiligen Allianz der Reaktion: dem Philologenverband, dem Bildungsbeauftragten der FAZ und Professoren wie dem umtriebigen Dr. W. Schlaffke überlassen, Widerstand gegen die Pläne zu organisieren. Pikant wird die Gegenagitation, weil sie akademisch nicht von den darauf ansonsten abonnierten Sozialphilosophen angeführt wird, sondern von eben jenem Prof. W. Schlaffke, der bis heute nicht nur die Deutsche Wirtschaft wissenschaftlich berät, als wären deren Dachverbände solche zur Durchsetzung der Gegenreformation, sondern der nun auch für eine umtriebige Zürcher Sekte agitiert, die bereits ähnlich wie die Scientologen in das Fadenkreuz der Fahndung des Staatsschutzes geraten ist (»Zeit-Fragen«, Sonderausgabe 1. Juni 1996 – Verein zur Förderung der psychologischen Menschenkenntnis). Dort erfahren wir etwas über den »Rolff im Schafspelz«, der den Marxismus in die Schule trägt, indem er der Rau-Kommission den Weg von der »Leistungsschule zur Erlebnisschule« weist.

Allein also die alten Frontkämpfer, denen noch jede Reform verdächtig war, stören den Konsens über das »Haus des Lernens«. Wieder einmal kann Konrad Adam in der FAZ seine Sehnsucht nach der alten Schule äußern und als Menetekel deren Auflösung durch Spiele an die Wand malen. Der alte Fehler der Reaktion, den diese mit den Reformern teilt, wiederholt sich: Sie betrachtet bereits als Wirklichkeit, was sie projektiv in diese hineinlegt. In Wahrheit findet weiterhin Schulunterricht statt, auch im »Haus des Lernens«.

Die Gegenreaktion übersieht sodann die Chancen, die aus der sozialtechnischen Manipulation des Lehrbetriebs à la Saarbrücken erwachsen, das in ihr enthaltene Moment für notwendig erklärter Modernisierung. Die Sänger der Reaktion sind eben hoffnungslos konservativ und können mit den allenthalben vertretenen Forderungen für die neue Qualifikation der Arbeitskraft nichts anfangen. Schlaffkes Position ist

von daher ein schlichter Anachronismus. Der Leitartikel bei einer Sekte paßt nicht zu der Globalisierungs- und Modernisierungsbeschwörung seiner Brotgeber.

Wenn Kritiker wie K. Adam die Bildungsfunktion der Schule gegen das »Haus des Lernens« in Stellung bringen, dann wollen sie damit nicht, wie Heydorn es weiland tat, die Expropriierung der Heranwachsenden von dem Stoff geißeln, der es ihnen erlauben soll, die von der Schule allemal noch ermöglichte Distanz zu den kruden Anpassungszwängen im Erwerbsleben für Aufklärung zu nutzen. Die Kritiker der Reform waren und sind dagegen Apologeten der Anpassung und sehen diese allein durch die alte Schule und ihren geteilten Bildungskanon garantiert. Sie sprechen zuweilen Klartext: Ihnen geht es um die Selektionsfunktion, darum, daß Bildung Vorwand der Auslese bleiben kann, nicht darum, daß Bildung aller statthat.

Das Saarbrücker Modell enthält eine Möglichkeit, die Kluft zwischen Schule und Erwerbsarbeit pädagogisch zu überbrücken. Das entsprechende Potential ist den Kritikern schlicht entgangen. Hohl und hilflos klingt der Ton ihrer Empörung über die Modernisierung des geschilderten Schlages, weil es kein Zurück zur prästabilisierten Harmonie von Schule und Wirtschaft geben kann, so wie es bis in die frühen 60er Jahre gewesen sein soll: weder in Hinsicht auf die Gliederung des Schulwesens noch in Hinsicht auf die von der fortschreitenden Wirtschaft verlangten Qualifikationen.

V

Der Furor der Altkonservativen und das eigene Unbehagen konvergieren freilich dennoch in einem Punkte: Bildung läßt sich nicht durch Spiel substituieren. Trotz der neuen Motivationsstrategie zum Lernen bleibt noch etwas vom dem übrig, dessentwegen gelernt werden soll.

Schule hat die Aufgabe – wie allgemein oder selektiv auch immer –, die Verstandeskkräfte zu formen und Mündigkeit – wie immanent oder kritisch auch immer – zu ermöglichen. Den Kopf muß sie erreichen. Bei allen Divergenzen und Konflikten war das der Konsens derjenigen, die auf die Schule als Instrument der Zivilisierung und Modernisierung gesetzt haben. Ausgenommen waren davon die Herrscher und Kirchenführer, die schnell jede Bildung als ein zuviel an Bildung beargwöhnten und statt dessen Zucht und Katechismus empfahlen.

Die Modernisierer heute wollen Schule attraktiv und produktiv machen, indem sie sie zur Mimikry an den modernisierten Betrieb zwingen. Die Pädagogen nehmen bis heute an, die Wirtschaft konkurriere mit ihnen um die Schüler. Schon aus Selbsterhaltungstrieb müssen sie die Heranwachsenden vor dem Betrieb schützen. Da hilft ihnen, ganz unabhängig davon, wie gut der Schutz tatsächlich funktioniert, die Erinnerung an den Bildungsauftrag der Schule. Würde man die hier zur Diskussion stehende Lesart zum »Haus des Lernens« radikal in die Praxis umsetzen, Schule in der uns bekannten Form machte sich tendenziell überflüssig.

Im Widerspruch zur Abwehr von schon deutlich weniger als dieser Extrapolation steht die Ahnung von Pädagogen, daß nur noch Amusement den Kern von Schule davor bewahren kann, daß immer mehr Schüler und Eltern ihr Unbehagen an der traditionellen Schule kritisch gegen diese wenden, etwa durch die Flucht in die private Alternative. So geraten die für Schule Verantwortlichen in eine Zwickmühle: Profi-

lieren sie die Schule mit dem eigentlich Schulfremden, so sägen sie am Ast, auf dem sie sitzen. Unterlassen sie die Reform, sägen die Klienten für sie. So gesehen führt wohl kein Weg an einer mehr oder weniger moderaten Umsetzung des Programms vorbei, als Kompromißbildung zwischen Brot, Spielen und Schule wie gehabt.

Die so erneuerte Schule wird bleiben, was sie ist, und sie wird doch eine andere werden. Zunächst sei die Veränderung kritisch extrapoliert.

Der alte, von vielen Bildungstheoretikern geäußerte Anspruch an Schule, sie möge die Heranwachsenden mit möglichst viel der ihnen ansonsten unbekannt bleibenden Welt in einer Form zu konfrontieren, daß sie diese begreifen können, erscheint in der Optik einer modernisierten Schule endgültig als antiquiert. Die Schüler werden statt dessen sozialisatorisch auf die Dialektik von Brot und Spielen geeicht. In der gemäßigten und vergleichsweise aufgeklärten Variante hieß es: Anerkennung gibt es für erfolgreiche Spiele, und zu diesen zugelassen wird nur, wessen Noten stimmen. Der traditionelle Unterricht wird noch einmal anders Mittel zum Zweck. Den bekräftigt zwar die Funktion der Noten, die als Druckmittel weiterhin vor das Interesse an der Sache gestellt werden, aber der Lohn für die Anstrengung liegt nun nicht mehr primär im Lernerfolg, sondern in den Spielmöglichkeiten, die dieser eröffnet.

In der herkömmlichen Schule blieb das sachliche Interesse eine Störgröße des auf Takt und Gleichschritt getrimmten Unterrichts. Die neue Schule verlagert das Interesse auf den Spaß und steigert somit das systemimmanent produzierte Desinteresse am Bildungsangebot. Sie geht nicht soweit, die Noten als Motivationsmiesmacher abzuschaffen, sondern führt ungleich wirksamer so etwas wie Incentives für gute Noten ein. Die »Leistungsanreize« werden auf eine Ebene höher gehievt: Spaß wird zur Kompensation für den Unwillen, den der Schüler in der Konfrontation mit dem Unterrichtsgegenstand weiterhin verspürt.

Der Schulbetrieb war schon organisatorisch nie darauf eingerichtet, sachliche Fragen, die aus dem Interesse an Bildung erwachsen, zu beantworten. Im Unterricht stellen bekanntlich meistens diejenigen die Fragen, die die Antwort schon kennen. Der schulischen Veranstaltung wegen wird der Blödsinn des Rollentauschs zwischen Wissendem und Unwissendem praktiziert. Im neuen System des »Haus des Lernens« scheinen die Fragen selbst zu verschwinden, es gibt nur noch Antworten in der Form von Praxis, d.h. Projekt- und Handlungsorientierung. So weiß, wer lernen muß, endlich wieder, für was sich anzustrengen lohnt: für die Teilhabe an der Leistungsgesellschaft, die im Namen schon die Ahnung ihres verschwenderischen Leerlaufs mitteilt. Nicht auf das sachliche Ergebnis, sondern auf die »Leistung« käme es an. Statt »wozu führt das« lautet die Frage »wohin komme ich damit?« – die Antwort kennt jeder aus dem Fernsehen: »nach oben«.

VI

Mag sein, daß damit die Qualität der möglichen Veränderung überschätzt wird. Denn das »Haus des Lernens« wird in dem Maße, in dem es nur die Anreicherung der Schule um einige Projekte bedeutet, in dem es also in der Schule deutlicher so zugeht wie in Traxlers Zeichnung, mit massiven Widerständen rechnen müssen. Das gilt unabhängig davon, ob das Haus des Lernens als funktionale Modernisierung oder als

pädagogische Reform wahrgenommen wird. Diese Widerstände gehen ideologisch genau von dem aus, was mit dem Haus des Lernens implizit zur Disposition gestellt wird: von der Kraft der Imago der Bildung.

Dazu ein Beispiel aus der Welt der Modernisierer. Der Nachfolger von Herrn Mohn bei Bertelsmann fühlte sich jüngst aufgefordert, etwas zur Sanierung des eigenen Projekts in Witten-Herdecke zu unternehmen. Der Evaluator vom Wissenschaftsrat hatte zuvor die Ausbildung der Wirtschaftswissenschaftler zu begutachten gehabt. Lobend erwähnte er zwar die gestärkte Praxisorientierung der Ausbildung, aber dann inkriminierte er im gleichen Akt, daß man Praxis und Metatheorie – wie z.B. Unternehmensethik – auf Kosten des konventionellen Kanons der Betriebswirtschaftslehre ausgeweitet hatte. Damit würde das Standardcurriculum auf bedenkliche Weise beschnitten. Nun läßt der Finanzier mitteilen, es käme darauf an, zum Kanon zurückzukehren. Das ist lehrreich nicht etwa nur, weil es deutlich macht, daß diese Firma Hüh und gleichzeitig Hott sagen kann, sondern weil es ein irrational gesteigertes Vertrauen in die angehäuften Berge von Wissensstoffen belegt, die entsprechend allein durch traditionelles Lehren und Lernen vermittelt werden könnten.

H. E. Tenorth hat als distanzierter Beobachter der Geschichte der höheren Bildung den merkwürdigen Tatbestand feststellen können, daß die Diskussion über die Notwendigkeit einer Veränderung, ja Überwindung des Fächerkanons in keinem Verhältnis steht zu seiner faktischen Stabilität. Alle reformpädagogischen Attacken hat die Schule sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch ihrer Organisationsform stoisch überstanden, auch unter tätiger Mithilfe derjenigen, die sich in ihr als Reformer verstanden. Am Ende stand denn doch ein affirmatives Bild von Bildung als Bollwerk gegen die Reform. Jüngst bestätigte das die KMK mit ihrer Empfehlung zur Reform der gymnasialen Oberstufe, indem sie einen weiteren Schritt zur Kanonisierung der Fächer einleitete.

Die Bedeutung des Kanons zeigt sich von Anfang an darin, daß zumindest in der deutschen Tradition die Schule zum Ort der Aufklärung erhoben wurde, als sie massenhafte Bildung verbreiten sollte – ganz unabhängig von ihrer potentiell aufklärerischen Zwecksetzung. Die Geburt der Schule verdankt sich nicht den Einsichten der Bildungstheoretiker, aber mit ihnen kam das folgenreiche Mißverständnis in die Welt, ihre curricularen Erwägungen als den eigentlichen Kern der Existenz institutionalisierter Bildungsanstalten anzunehmen. Das Postulat der Bildungsaufgabe sorgte zugleich für eine an und für sich erstaunliche Fähigkeit zur Selbstkritik der Institution Schule. In ihr waren immer Menschen tätig, die der Idee der Bildung anhingen, aber zugleich den Realitäten der Beschulung sich anpassen mußten. Die zwei Seelen – Bildung als Zweck und Berufsidentität des Lehrers und als Mittel staatlicher Politik – finden in der Pädagogenbrust genügend Platz. Die Schule selbst blieb sich nach ihrer Verfestigung zur Institution als eine solche treu und überstand alle Anfechtungen, so die der radikalen Reformpädagogik wie auch die durch einen aufgeklärten Bildungsbegriff allein schon dadurch, daß sie sich als in beider Dienst stehend darstellen konnte. Während aber die Bildungsaufgabe durch den Lehrplan institutionalisiert wurde, blieb die reformpädagogische Perspektive gleichsam nur homöopathisch eingesetztes Mittel gegen die immer mal wieder aufkeimende Unzufriedenheit mit dem Betrieb.

Sicherheit vermittelte der Kanon und seine Funktion als Ordnungsmittel. Ihn zu verwalten unterscheidet den GEW-Kollegen Studienrat wie den von den Philologen vom Sozialpädagogen oder ambulanten Beefeater. Diese sind die potentiellen Nachfolger der verbeamteten Lehrer im »Haus des Lernens«. Man mag sich reformpädagogisch am Haus wärmen und mit ihm Marketing betreiben, aber wenn es zum Schwur kommt, ist man vor allem Fachlehrer, Kombattant jenes Evaluators des Wissenschaftsrates. Auch letzterer verdankt seine privilegierte Stellung jener Imago der Bildung: Er mag wie seinesgleichen noch so wenig verstanden haben von den Stoffen der höheren Bildung und unendlich vieles von dem, was er irgendwie mitbekommen, längst wieder vergessen haben. Aber er behandelt es wie seinen Besitz und sich selbst dabei als Gralshüter der Tradition; er gewinnt Stärke als Mythologe der Bildung. Daran, am ideologischen Mißbrauch des Bildungsanspruchs als Instrument der Privilegierung, findet das Konzept Brot und Spiele seine kritische Schwelle.

Traxlers Aktivitäten – nicht die der realen Lernhäuser – wären dagegen subversiv in dem Sinne, daß sie mit dieser Privilegienstruktur brechen und statt dessen chaotisch, demokratisch und selbstbestimmt sein wollen: Die Haarstylingleistung des Leningrad-Cowboys auf dem Dach des Hauses steht gleichwertig neben der Platzierung eines Bäumchens auf dem Dach des Bistros, beides kann am Ende als individuelle oder kollektive Leistung gegen die im traditionellen Unterricht erbrachte gerechnet werden.

So gesehen mag man ein wenig Verständnis für den Angstschweiß auf den hohen Stirnen wackerer Reaktionäre haben. Man kann sie beruhigen. Es dürfte letztlich bis auf weiteres alles beim alten bleiben. Die Basis wird nicht die Rolle des glühenden Anhängers dieser Reformidee spielen wollen.

VII

Irgendwie ist es schade darum. Die Verminderung von Zwang wäre noch immer fortschrittlich. Ebenso erhöhte es die Lebensqualität der Schüler, wenn sie mit Spaß produktiv werden könnten, auch in der Schule. Aber wie wäre es, wenn man bei der Gelegenheit die Verwirklichung der Menschenrechte mit gesellschaftlichem Fortschritt in Verbindung brächte? Zwang in der Schule abzuschaffen, mit der Wirkung, den gesellschaftlichen auszublenden, bringt die Bildung um jenen Ernst, der sie vom Spiel schon immer unterschied. In der Logik der mit der Aufklärung sich anbahnenden Vision einer emanzipierten Gesellschaft läge es immer noch, die Bildung ernst zu nehmen, um am Ende mit der Entfremdung der Menschen die Arbeit abzuschaffen.

Traxlers Bildungsimmoblie macht das Gegenteil schmackhaft. In ihr wird der infantile Charakter der Eleven bedient. Die Reaktionäre wollen die Auslese, die Progressiven die »Muppets-show« als Vexierbild der Schule. Die empirische Wahrheit liegt – wie so vieles im Leben – an falscher Stelle: in der Mitte, mit etwas Spiel und weiterhin dem vorweggenommenen Ernst des Lebens, d. h. der Frage: Wo bleibe ich? Oder negativ ausgedrückt: Sie liegt jenseits der Bildung wie jenseits des Spiels.